
ARTIGOS

ENSINO: MAIS ARTE E MENOS TECNOLOGIA. ALGUMAS IMPLICAÇÕES DOS ENSINOS DE LACAN PARA UMA CRÍTICA À DIDÁTICA MODERNA

Cecilia Seré Quintero – Universidad de la República (UdelaR)

RESUMO

Neste trabalho se toma como eixo a noção de “desejo do ensinante” introduzida por Lacan no Seminário de 1962-1963, com o objetivo de analisar criticamente a didática moderna na sua configuração como tecnologia do ensino. À luz da teoria do sujeito com a qual nos deparamos na psicanálise lacaniana, se trabalha sobre as suas implicações na instância de ensino entendida para além da sua configuração como prática de intercâmbio de conhecimentos. O que a noção de desejo nos habilita a considerar é o ensino como instância na qual docente e discente se configuram como sujeitos de desejo e atualizam uma discursividade perante a evocação da falta.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino; Desejo; Didática

TEACHING: MORE ART AND LESS TECHNOLOGY. SOME IMPLICATIONS OF LACAN'S TEACHINGS FOR A CRITIQUE OF MODERN DIDACTIC**ABSTRACT**

In this paper we focus in the notion of “teacher's desire” introduced by Lacan in the Seminar of 1962-1963 with the aim of analyze critically the modern didactic in its configuration as teaching technology. In the setting of a subject's theory with which we faced in the Lacanian psychoanalysis, this paper works on the implications of teaching beyond its configuration as a knowledge exchange practice. What the notion of desire enables us to consider, is teaching as an instance in which teachers and students are configured as subjects of desire and update a discourse by the evocation of the lack.

KEYWORDS

Teaching; Desire; Didactic

1. INTRODUÇÃO

A partir do que Lacan tem denominado como “desejo do ensinante” no Seminário de 1962-1963 se abordará neste trabalho¹ as implicações que daí podem se derivar para pensar uma crítica à didática moderna enquanto tecnologia do ensino. Para isso será necessário considerar as particularidades do ensino na época moderna respeito ao que pode ser denominado uma Teoria do Ensino, que posteriormente permitirão analisar alguns elementos presentes nesta instância a partir do funcionamento do sujeito, do saber e da linguagem, tendo como eixo a noção de desejo no que corresponde ao primeiro classicismo lacaniano.

A partir de uma distinção conceitual com as posiciones que concebem ao ensino como uma prática fundada no intercâmbio de conhecimentos ou no desenvolvimento de capacidades, se aborda a possibilidade de considerar o ensino como uma instância na qual ensinante e ensinado, para além de se encontrar na procura dos encaixamentos, atualizam uma discursividade na emergência do que pode ser denominado como “acontecimento didático”. Mais perto da evocação da falta do que do planejamento do instante, o ensino se configura assim à margem do saber, nas instabilidades às quais este nos submete enquanto sujeitos de desejo.

2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO, SUA TEORIA, E SUAS POSSIBILIDADES

A tradição do ensino, desde sua origem no campo da filosofia antiga até a modernidade, tem transcorrido por diversas modificações que foram afetando o estatuto teórico desta instância. Originalmente vinculada à filosofia, foi progressivamente se afastando dela, deslocada pelas correntes modernas de tipo pragmático que encontraram na psicologia a principal via para suas fundamentações. Assim, o ensino passou de se apresentar como praticamente indistinguível do ato de filosofar, a se considerar como o elemento indiscernível do fenômeno da aprendizagem, constituindo uma dualidade que,

¹ Este trabalho é produto das atividades desenvolvidas na linha de pesquisa “Cuerpo, Educación y Enseñanza” do Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI) pertencente ao Instituto Superior de Educación Física (Udelar); por outro lado se articula com a línea de pesquisa Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI) do Instituto de Enseñanza y Aprendizaje da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Assim mesmo forma parte da vinculação ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

com maior ou menor ênfase no hífen, encontram-se unidos para se definir mutuamente (BEHARES, 2004).

Porém, a importância desta mudança na configuração do ensino que aqui queremos salientar, não radica nas questões disciplinares como reflexo das preocupações modernas por estabelecer delimitações dentro do campo científico, mas principalmente no deslocamento do saber fora do núcleo do ensino. Esta inflexão moderna, que tem um significativo ponto de quebre com a Didática Magna de Jan Amos Comenius, tem a ver com uma virada teórica no que respeita aos componentes básicos de todo ensino e que permitiu estabelecer a distinção entre uma Teoria Antiga e uma Teoria Moderna do Ensino (BEHARES, 2005). O saber, o sujeito e a linguagem, tríada condicionante da possibilidade do ensino, têm entrado nos parâmetros das definições psicológicas e pedagógicas que fagocitaram o campo do ensino, sendo progressivamente afetadas por um fenômeno ainda mais abrangente do campo da ciência, apontado como “declínio dos saberes”² (VOLTOLINI, 2010), “crise do saber”³ (BEHARES, 2011) ou num outro sentido, mais extremo, o “fim do saber”⁴ (MILNER, 2008).

No que respeita à Teoria Moderna do Ensino, o caráter propriamente teórico desta formulação pode ser levado à dúvida toda vez que se considere que se trata, mais que de uma teoria no seu sentido pleno, de uma argumentação ou justificação a favor de uma tecnologia de intervenção na aprendizagem, também conhecida como Didática. A partir deste carácter tecnológico, o ensino tem se constituído como o ato no qual um

2 Voltolini (2010) faz referência ao declínio do valor social do conhecimento vinculado à matriz profissionalizante que tem se exigido na formação universitária em resposta às demandas do mercado. Esse fenômeno encontra-se associado ao atual privilégio de um pensamento “morto” disposto a ser “consumido” e colocado ao serviço do “conforto”

3 Expressão utilizada por Behares em 2012 (Seminário inédito) que faz referência à virada do saber como “conteúdo e mercadoria” perdendo a sua dimensão de “pensamento”, fato vinculado à psicologização do ensino que colocou ao aluno e os seus “processos” no centro das atenções educacionais (Behares, 2011).

4 A noção de “fim do saber” remete à decadência da língua alemã, língua que segundo Milner proporcionava ao saber moderno seus pontos de referência, como espaço material e discursivo no qual o saber moderno e a língua alemã coincidiam. Assim, sob a palavra *Wissenschaft* (cuja única tradução admitida por Milner é *Savoir* [saber]) o saber moderno configurado como absoluto, isto é, desvinculado tanto do objeto quanto do sujeito, entra em decadência com o nazismo. Auschwitz é a maior evidência; é a mostra, com a câmara de gás, de que a técnica não obedece a nenhuma necessidade e, portanto, ao não obedecer a nada é onipotente. Daí se deduz que “si la técnica es onipotente, entonces el saber no es el único en serlo; si el saber no es el único en ser onipotente, entonces no es onipotente” (MILNER, 2008, p. 108). Auschwitz conclui com a progressiva decadência na qual o saber cede seu lugar à técnica; e foi necessário o terror absoluto para apartar ao saber da sua posição soberana e desterrar a potência da *Wissenschaft* da língua alemã.

conjunto de saberes reificados (sob a forma de conhecimentos-conteúdos) são transmitidos numa instância de intercâmbio transparente, e voluntariamente regulado, entre sujeitos definidos e explicados a partir dos parâmetros da psicologia (BEHARES, 2005). Em sentido estrito o ensino se reduziu a uma lógica de intercâmbio entre indivíduos. O campo da educação não tem dado espaço para o que na antiguidade ocupava o lugar central no ensino (permitido a partir dos seus nexos com a filosofia), isto é, o não-saber como constituinte do sujeito. As possibilidades do não-saber no ensino encontram-se interditas pelas sucessivas preocupações de operar sobre o que falta no aluno (BEHARES, 2010). Os professores tem se preocupado mais por “encher” ou omitir a falta (de conduta, de ortografia, de atenção, de saber), do que por evocá-la, como diria Lacan (2006c). Pois se os professores atuassem

[...] preocupándose menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el *collage*, o sea, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar, pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza (LACAN, 2006c, p. 187)⁵.

É por esta via, pela via da evocação da falta e desse “efeito próprio do ensino”, que podemos chegar à compreensão do que se constitui como “desejo do ensinante” (colocado por Lacan no Seminário de 1962-1963) na medida em que sinaliza a configuração do ensino no horizonte do não-saber. Mas para isso o sujeito aí implicado, entanto efeito signifiante, deverá ser severamente distinguível “tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica subsumible como sujeto de la comprensión” (LACAN, 1966, p. 17); a linguagem deverá afastar-se das explicações transparentes e lineares para ser considerada a partir das suas derivas simbólicas; e o saber não poderá ser aquele objeto imutável a ser transmitido quase comercialmente como mercadoria (BEHARES, 2011), mas como “jerarquización de las composiciones representacionales, heurísticas o en-falta, que transitan el acontecimiento, en ocasión de las cuales se producen como efectos relaciones interaccionales e intersubjetivas” (BEHARES, 2004, p. 8).

5 Antecedentes específicos sobre esta questão podem se consultar em Fernández Caraballo e Rodríguez Giménez (2011).

3. O DESEJO NO ENSINO: DESEJO DE SABER E DESEJO DO ENSINANTE

A partir das distinções estabelecidas no apartado anterior, nos posicionamos numa perspectiva sobre o ensino entendido como uma instância intersubjetiva, na qual os sujeitos implicados, constituídos em e pela linguagem, estão aí interpelados nas margens do não-saber. Sempre que o ensino se afaste dos pragmatismos didaticistas que centram a atenção sobre a aprendizagem ou o desenvolvimento de capacidades do indivíduo, existe a possibilidade de levar essa instância aos bordos do não-saber; e portanto, sempre que ocorra esse afastamento, será possível não reduzir o ensino à transmissão de conhecimentos voluntariamente regulada, e dar lugar à compreensão de ensinante e ensinado enquanto sujeitos de desejo. Do mesmo jeito de quem pesquisa, em cujo acionar se encontra posta em jogo toda a sua subjetividade, ensinante e ensinados estão aí pela sua condição de sujeitos, sujeitos de desejo se consideramos a terminologia lacaniana no que pode ser denominado como “primeiro classicismo” de Lacan (MILNER, 1996)⁶.

Neste sentido, ensinar pode-se colocar nos parâmetros da pesquisa científica, no ponto no qual as representações imaginárias não são a única via de existência, mas a conjugação da estabilidade com as derivas simbólicas que bordeiam um Real que “não cessa de não se inscrever” conforme diria Lacan, e instaurando nesse sentido o saber, como falta e como desejo (cf. BEHARES, 2011). O saber colocado em jogo aí difere do conhecimento na medida em que este último efetiva, enquanto comunicável, as tentativas de sutura do sujeito; tentativas em cujo fracasso está assegurada a sua condição de existência, como condição de existência do (desejo de) saber.

Por que analisar uma coisa tal como o desejo de quem ensina? Porque aí nesse compromisso que o ensinante adota (e não se considera o termo compromisso unicamente pela sua condição institucional ou pessoal, isto é, consciente, mas pela inevitável condição subjetiva de se comprometer com o objeto), se instaura uma marca. Uma impressão, que da mesma forma que opera nas teorias sexuais infantis a partir da

6 Este primeiro classicismo que Milner coloca para caracterizar o que foi a obra de Lacan até 1970, encontra nos Escritos sua maior expressão, e supõe um desenvolvimento progressivo e sistemático do programa anunciado por Lacan no discurso de Roma em 1953 (Milner, 1996). O suporte deste primeiro classicismo está no cientificismo de Lacan cuja ênfase radica no privilégio da mirada Linguística nas suas leituras de Freud, e a afirmação do “inconsciente estruturado como uma linguagem” a qual inclui a hipóteses do sujeito da ciência (MILNER, 1996).

pergunta pela origem, interpela ao sujeito na emergência do não-saber; no jogo no qual ele entra quando “ensina sobre os seus ensinamentos” (LACAN, 2006c, p. 187). Se como indica Behares, consideramos ao professor pelo *minimum*, podemos estabelecer que ele é um “sujeito ensinante, um efeito na fórmula $\$ \diamond a$ do desejo diante da perene falta de saber que insiste em *não se inscrever*” (BEHARES, 2011, p. 369). Assim, o professor enquanto ensinante, efeito na fórmula do fantasma, encontra-se atravessado pela condição de estar sujeito à imperecível falta de saber. Se o ensino é análogo ao *collage*, e o professor estivesse menos preocupado por que tudo encaixasse (como disse Lacan), o acontecimento de evocação da falta permite dar conta do fato de que o professor, ao ensinar sobre os seus ensinamentos, encontra-se, nesse recorte, sobre a sua singular dimensão desejante. Pois não se ensinam as coisas em si, senão apenas o funcionamento estrutural em que elas se inscrevem. Ensina-se no universo simbólico, distinto do real, e na armadilha que se constrói na dimensão simbólico-imaginária, na medida em que ensinar não é senão “pôr em signos”. A condição de sujeito se impõe, a condição na qual entre ele e o real encontra-se o campo significante (LACAN, 2006c, p. 31). O ensino é sempre uma tentativa de por nomes a um real que não cessa de não se representar; é operar na e com a falta, na instância na qual alguma coisa *se sabe que não se sabe*.

Se considerarmos que o ensino é pôr em signos algo para outro (e as evidências podem se encontrar desde a antiga Grécia, e belamente organizadas a partir das conversações de São Agostinho com o seu filho Adeodato⁷), se desprende que o fato de ensinar é o fato de estabelecer representações, e toda representação implica de por si uma (de)limitação. Representar é colocar limites sobre a contingência do universo, estabilizar, ordenar, na medida em que os objetos (representacionais) que aí se colocam não são muito mais do que um recorte no contínuo do mundo. É, em última instância, a instauração de uma lei de funcionamento, a repetição do ato no qual se entra no mundo da linguagem, das suas derivas simbólicas, mais também das suas “consistências imaginárias”. Ensinar é colocar a estabilidade para alguém, é fazer da contingência um lugar de ordem. É, portanto, o estabelecimento de uma lei posta a funcionar para um outro, numa instância na qual os sujeitos aí implicados são afetados por ela⁸.

7 Para um maior aprofundamento nesta temática consultar Behares (2004 e 2008).

8 Entanto ensinar supõe a colocação de limites (representacionais) que permitirão se acercar à compreensão das coisas, implica de por si tanto a fundação de uma lei como o desejo que nela se vê implicada (pois recordemos que “no reprimimos nuestro deseo porque tengamos una conciencia; tenemos

Porém, nem tudo é tão simples. Há falha, há falta. Mais para além do muito empenho que os professores podam fazer, e independente das vontades individuais, há o que foge à representação, e há saber que, sem identificar-se com a forma mercadoria do conhecimento, coloca ao sujeito a funcionar na lógica do desejo e na ilusão de posseção do que falta. O saber é sempre sua contracapa de não saber, sempre um registo faltante no qual se convoca e evoca ao ensino, pois só onde alguma coisa falta, este emerge (BEHARES, 2010). Assim, o resto que se filtra no próprio funcionamento da linguagem e que não cessa de ficar à margem da representação, permite dar conta que

o desejo e o gozo se determinam na linguagem, pela relação com o que a falta aí desdobra, pois o resto da operação da linguagem depende do princípio de seu funcionamento: um significante remete necessariamente a outro significante em cadeia. [...] o próprio funcionamento da linguagem impõe o desejo (LEITE, 2000, p. 42).

O sujeito é efeito do funcionamento dessa cadeia, na qual perdura construindo ou fantasiando nas representações imaginárias nas quais se articula um desejo inconsciente. Efeito da falta, é aí que “maestros y discípulos se unen [...], es allí donde tiemblan de terror, se angustian, desean y gozan” (BEHARES, 2010, p. 47).

4. SABER, DESEJO E ACONTECIMENTO: UMA VIA PARA PENSAR O ENSINO

Qual é esse sujeito com o qual nos deparamos e qual é esse saber do qual (não) falamos? Trata-se do sujeito moderno; sujeito da ciência, sujeito cartesiano⁹. É um sujeito que difere de toda forma de individualidade empírica. Não se trata de uma unidade egoica, mas de uma configuração subjetiva; sujeito do *cogito*, inaugurado por Descartes, e que ingressa de uma particular forma na história a partir do que Foucault (2009) tem denominado como “momento cartesiano”.

una conciencia porque nuestro deseo siempre está y ha estado reprimido”, Rajchman, 2001, p. 52). Entre lei e desejo não há oposição, pois o objeto a eles lhes é comum. Sendo que o desejo e a lei “no son sino una y la misma barrera que nos cierra el acceso a la Cosa. *Volens, nolens*, deseando, me adentro en el camino de la ley” (LACAN, 2006c, p. 93). Ensinar é o adentrar-se no caminho da lei, levando ao sujeito à compreensão, caminho que sempre se dá não sem dificuldades, entanto compreender, como diz Lacan “es siempre adentrarse dando tumbos en el malentendido” (2006c, p. 90).

9 Ao respeito da coincidência entre o sujeito da ciência, o sujeito cartesiano e o sujeito da psicanálise ver Milner (1996).

O “momento cartesiano”, definido por Foucault (2009) como o ponto no qual o sujeito não requer de uma modificação no seu “interior” para ter acesso à verdade, sinala o estabelecimento de uma via direta à verdade a partir do conhecimento. É o momento no qual entramos na época moderna, na época na qual se estabelece um corte, entre o moderno e o antigo, corte que conforme indica Lacan, encontra-se dado pela sincronia com a ciência galileana (MILNER, 1996) e a partir do qual se estabelece uma particular forma de configuração do sujeito. Sem pretender forçar um diálogo provavelmente quase inexistente entre Foucault e Lacan¹⁰, um sinal deve ser advertido. A configuração do sujeito moderno que com Foucault se inaugura a partir do ponto no qual se pode prescindir da esfera subjetiva para ter acesso à verdade (dispensa assegurada pela via do conhecimento)¹¹, nos coloca com Lacan frente à questão de que a verdade é do sujeito, e portanto a via do conhecimento não nos permite mais que chegar aos seus bordos. A operação da ciência não é uma operação sobre o Real, mas sobre uma forma de encobri-lo, e portanto encontra-se em uma particular relação com a verdade (o que não implica que opere com ela). É este justamente o passo que a ciência moderna estabelece, o passo no qual a ciência nasce de uma separação radical entre saber e verdade (LEMERER, 1999).

Este sujeito, seguindo a via que Lacan nos oferece, é o sujeito barrado a partir da inscrição do significante no campo do Outro¹², operação da qual se desprende um resto (*a*) (LACAN, 2006c). A fórmula do fantasma ($\$ \diamond a$) nos permite ver a existência de um sujeito, que, afetado pelo Outro, ou seja, afetado pelas derivas do significante, entra numa relação “polivalente”¹³ com *a*, entanto objeto causa do desejo. Se o desejo é, não uma relação com o objeto, mas uma relação com a falta, se compreende que o desejo do

10 Sobre este aspeto é importante considerar que Foucault, na sua crítica à redução das questões de “verdade e sujeito” a problemas de pertença social ou organizacional (pertença a um grupo, escola, partido, classe, etc.), reconhece a Lacan como o único que desde Freud re-centrou o problema das relações entre sujeito e verdade fazendo-o a partir do “precio que el sujeto debe pagar para decir la verdad, y [...] del efecto que tiene sobre él el hecho de que [...] pueda decir y haya dicho la verdad sobre sí mismo” (FOUCAULT, 2009, p 44).

11 Sem possibilidades de aprofundar nesta questão e com as devidas precauções a ser consideradas referentes à noção de sujeito, pense-se por exemplo no argumento de Althusser (1974), para quem o processo do conhecimento científico é “sem sujeito”.

12 O Outro considerado como o lugar da fala, no sentido em que é o lugar onde a palavra inaugura a dimensão da verdade, e portanto, como o nível no qual o desejo se inscreve como consequência da articulação das derivas do simbólico (LACAN, 2006a)

13 Relação polivalente que, representada por Lacan com o símbolo do *losange* (\diamond) permite dar conta, a partir do seu carácter composto, das diversas possibilidades de relação, de todas ou de nenhuma, de disjunção como de conjunção, maior quanto menor.

ensinante (como desejo do sujeito) é um desejo perante a falta de representação. É este desejo que mantém, estruturalmente, a docentes e discentes na intersubjetividade (barrada) do ato de ensino, em suas particulares relações com o saber, e nas possíveis e impossíveis relações de demanda que entre um e o outro se podem dar.

Porém, é necessário considerar o marco no qual esta intersubjetividade acontece. Na concorrência de espaços discursivos no qual ocorre o ato de ensino, no qual a estabilidade vem predominar sob a forma de “universos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 1983) e os sujeitos pragmáticos se posicionam comodamente no registro imaginário, há também o equívoco, o lugar da não coincidência, há o que persiste em furar a estrutura na qual os sujeitos se movimentam. Há, portanto, possibilidade de acontecimento; a iminente emergência de um Real que ameaça contra a estabilidade do “sujeito pragmático”, pois as “coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 1983) estão na estrutura mesma da existência subjetiva. Disso se trata o desejo, da permanente tentativa de encobrir a verdade, a partir do qual se entende por que é que o desejo é, precisamente, “lo que anima la función del conocimiento” (LACAN, 2006c p. 235)¹⁴. É entre o gozo e o desejo que o ensino acontece, enquanto furo na estrutura. As promessas de uma ciência *regia* como nomeia Pêcheux às aspirações de uma ciência da estrutura do real, é tão ilusória quanto a tentativa de tornar possíveis as impossíveis profissões que Freud (1980) enunciara. Perante a impossibilidade de “sujeitamento” do sujeito com o qual se deparam os atos de governo, educação e cura, se encontra também a impossibilidade de “sujeitamento” das representações, com o qual se depara o (impossível) ensino¹⁵. Há, portanto, acontecimento; e há o que se pode colocar como “acontecimento didático” (BEHARES, 2004) toda vez que nos afastemos do ensino como intercambio controlável de conhecimentos e consideremos a ensinante e ensinado enquanto sujeitos de desejo.

O acontecimento discursivo, como “instancia na qual se atualiza uma historicidade” (PÊCHEUX, 1983) entra em jogo com a reconstrução do ensino que o

14 Resulta interessante considerar, neste sentido, que como diz Lacan, se pensa nas coisas “de que não se é senhor, que é preciso girar, rodopiar, sessenta e seis vezes no mesmo sentido antes de conseguir compreender. É isso que se pode chamar pensamento. Ao cogitar, eu agito, eu vasculho” (LACAN, 2006b, p. 77).

15 Frente à inexistência de relação unívoca entre significado e significante, que Lacan tomara de de Saussure principalmente no que respeita ao primeiro classicismo lacaniano (Cf. MILNER, 1996), encontra-se a impossibilidade da representação plena, toda vez que há o inconsciente enquanto lugar do equívoco. Assim, não há representação imaginária fatível de se segurar, ou, parafraseando a Marx, toda representação leva em si mesma “o gérmen da sua própria destruição” (ideias tomadas de BEHARES, 2012).

ensinante faz toda vez que ensina alguma coisa para alguém. Na estrutura do discurso, encontra-se a possibilidade do acontecimento discursivo. Tal como indica Behares (2004, p. 23) esta inclusão do acontecimento na estrutura inclui, não só a necessidade de considerar uma estrutura aberta, mas também de incorporar a flexão do real do sujeito, sua falta e sua contingência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a noção de acontecimento nos permite por em dúvida, no que respeita ao ensino, a possibilidade da transmissão transparente de conteúdos-conhecimento a partir de unidades egoicas que, relacionando-se sob a forma de docente-aluno entanto que ativo-passivo, funcionariam em “universos logicamente estabilizados”. Deparamo-nos com a possibilidade de acontecimento no ensino, com o “acontecimento didático”, para o qual se requer a consideração de que os sujeitos presentes nesta instância (instância diferente portanto à noção de ato ou prática), não podem ser outros que sujeitos barrados, efeitos da “castração simbólica”. Neste cenário, tanto “la enseñanza, como el aprendizaje, como la posible (¿factible?) relación entre ambos 'ocurre' en esta intersubjetividad barrada” (BEHARES, 2004, p. 25).

A ilusão de linearidade nos fenômenos didáticos, de coincidência entre o que o professor ensina e o aluno aprende, a transparência na comunicação e interação assim como a unicidade dos sujeitos aí implicados, encontram-se desarticulados a partir da introdução da noção de acontecimento, a partir da qual se abre a possibilidade de introduzir a falta e o desejo entanto ato de palavra (e de deriva).

A tarefa do ensino desde esta perspectiva está, portanto, nas antípodas do que o carácter tecnológico tem configurado. Que os manuais sejam elaborados e as avaliações determinem as interações entre docentes e discentes é outra história. A profissionalização da docência com a qual se deparou a época moderna converteu progressivamente ao professor num gestor das aprendizagens, operando no aluno principalmente a partir da procura do desenvolvimento dele. E da gestão das aprendizagens se derivou as tentativas da gestão do desejo. Entre a suposição da gestão do desejo e as pretensões de estabilidade representacional operou o ensino moderno, preocupado mais pelo perfeito encaixamento que pelas evocações da falta.

Mais arte e menos tecnologia, mais *collage* e menos encaixe, sem por isso cair em didaticismos psicologizantes, ou em embrandecimentos pedagógicos que iludem a instrução. Se se trata de colocar um pouco mais de arte no assunto do ensino, como dissera Lacan, deveríamos considerar que a obra de arte não se termina, segundo falam alguns artistas. Mais para cá da sua culminação está o abandono. Abandonar a obra é a tarefa com a qual muitos dizem operar para pôr um ponto final à criação de um objeto. Objeto que se materializa a partir das *nuances* da imagem criada no artista, e as derivas às quais se vê levado no transcurso da criação. Assim, sem final, a obra de arte finaliza. Assim, sem final, o ensino também pode encontrar sua culminação. Também não há nele um final definitivo, pois a falta de saber segue aí, latente, pronta a ser novamente funcionalizada pelo ensino. Não há final, mas abandono. Aí estaria o cese do ensino. Cese que nunca é definitivo, senão sempre disposto a ser reaberto, pois entre a falta de saber e a falta de gozar não há senão coincidência. E em um e outro caso, do que se trata é da constituição do sujeito como tal. É na constituição mesma, é no próprio estatuto do sujeito que alguma coisa falta. Pois isso fala, isso deseja.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1974.

BEHARES, Luis Ernesto. Sobre el deseo del enseñante. Seminário ditado na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), 25 de abril, 5 e 12 de maio, 2012. Não publicado.

_____. Para além dos “encaixamentos”: a noção de ensino universitário afetada pela teoria psicanalítica. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 16, n. 2, pp. 368-391, 2011.

_____. **Saber y terror de la enseñanza**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2010.

_____. De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la "teoría antigua" de la enseñanza. In: BEHARES, Luis Ernesto; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (orgs). **Cuerpo, lenguaje y enseñanza**. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005. pp. 9-15

_____. Didáctica Moderna: ¿Más o menos Preguntas, Más o menos Respuestas? In: BEHARES, Luis Ernesto; COLOMBO DE CORSARO, Susana (comps). **Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza**. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005. pp. 9-15

_____. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica. In: _____. (Dir.) **Didáctica Mínima**. Los Acontecimientos del Saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004. pp. 5-17

FERNÁNDEZ CARABALLO, A.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (orgs.). **Evocar la falta**. La angustia y el deseo del enseñante. Montevideo: Psicolibros-Waslala, 2011. 125p.

FOUCAULT, Michel. **La Hermenéutica del Sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

FREUD, Sigmund. Análisis terminable e interminable. In: _____. **Obras Completas**, Volumen XXIII. Buenos Aires: Amorrortou Editores, 1980. pp. 211-254

LACAN, Jacques. **El Seminario, libro 10**: La angustia, 1962-1963. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. (1966). La ciencia y la verdad. In: _____. **Escritos 2**. Disponível na Internet via: <http://es.scribd.com/doc/6998897/LACAN-Escritos-2-Seis-La-Ciencia-y-La-VerdadPDF> Arquivo capturado em 13 junho 2013.

_____. Lugar, origem e fim do meu ensino. In: _____. **Meu ensino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006a. pp. 9-66

_____. Meu ensino, sua natureza e seus fins. In: _____. **Meu ensino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006b. pp. 67-100

LEITE, Nina. Sobre a singularidade. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 38, pp. 39-49, Jan./Jul., 2000.

LEMERER, Brigitte. Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. **Revista Letra Freudiana**, A criança e o saber, Rio de Janeiro, n. 23, pp. 13-20, 1999.

MILNER, Jean-Claude. **La obra clara: Lacan, la ciencia, la filosofía**. Buenos Aires: Bordes Manantial, 1996.

_____. **El judío del saber**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes. 1983.

RAJCHMAN, John. **Lacan, Foucault, y la Cuestión de la Ética**. México: Routledge, 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. O ensino universitário na época do declínio dos saberes. **Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre enseñanza**. Montevideo, Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, n. 1, pp. 25-40, 2010.

CECILIA SERÉ QUINTERO

Licenciada en Educación Física (ISEF – UdelaR). Estudiante avanzada da Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHCE – UdelaR). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Docente do Departamento Educación Física y Prácticas Corporales do Instituto Superior de Educación Física (UdelaR).

E-mail: cecilia@internet.com.uy.